Partenariat D+
de Schaerbeek et Saint-Josse

En collaboration



« L'école pour nous, c'est... »

Familles défavorisées et écoles : représentations et pistes d'action

Magali Joseph

Avec le soutien de la Communauté française
Direction générale de l'Enseignement obligatoire et
Direction générale de la Culture - Service de l'Education permanente



Je tiens ici à faire part de mes remerciements les plus sincères
à tous ceux et celles qui, de près ou de loin, ont accompagné ce travail.

Je voudrais remercier en premier lieu les personnes
qui ont collaboré très activement sur ce projet :
Christiane David, Naïma Bouih, Nathalie Bogaert, Marie-Christine Renson,
Jacques Spierkel, Vicky Juanis Sanudo et Francine Uwineza.

Je remercie aussi les parents, les enseignants, les directions,
les médiateurs des écoles du Partenariat D+ de Schaerbeek et Saint-Josse
sans qui ce projet n'aurait pu voir le jour.

Merci à Muriel Bernard, Caroline Leemans et Lise Valckenaers pour leur relecture efficace.

Enfin, je tiens à remercier Catherine Stercq et Eric Mangez qui,
par leurs connaissances et conseils, m'ont bien aidée dans mes réflexions sur ce vaste sujet.

Magali Joseph

\ Introduction

Depuis quelques années, des parents des écoles faisant partie du Partenariat D+[1] de Schaerbeek et Saint-Josse suivent des cours d'alphabétisation en collaboration avec la Locale Nord-Est de Lire et Ecrire Bruxelles.

Le projet intitulé « L'école pour nous, c'est… » financé par la Communauté française de Belgique dans le cadre de l'appel à projet « Renforcer le dialogue écoles-familles » était l'occasion de travailler ensemble sur la relation entre le personnel éducatif de ces écoles et les parents ayant des difficultés avec le français et plus largement, avec les parents issus de milieux sociaux défavorisés. Très demandeurs d'une telle démarche, les écoles du partenariat D+ soulevaient des problèmes relationnels et communicationnels avec ces parents mais aussi des difficultés avec leurs enfants en termes de réussite scolaire.

L'objectif de ce projet qui a débuté en décembre 2006 était de créer un outil favorisant le dialogue entre l'école et ces familles. Cet outil, sous forme de brochure, a été créé suite à la mise en place d'un dispositif de recherche-action avec les enseignants et les parents, mais aussi à partir de l'analyse réalisée dans la recherche du CERISIS-UCL : « Les familles défavorisée à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation ».

Résultat de ce projet, cette brochure est destinée aux acteurs scolaires ainsi qu'aux acteurs du monde associatif qui travaillent avec des parents d'élèves issus de milieux défavorisés et/ou ayant des difficultés avec le français. Cette dernière peut servir, le cas échéant, de support pour des animations.

Après avoir expliqué la démarche de recherche-action entreprise et ses limites dans le chapitre 1, il sera question d'échec scolaire des élèves issus de milieux défavorisés. Les enseignants et les parents ne se rendent pas toujours compte de l'ampleur de ce problème et, plus généralement, de l'ampleur des inégalités sociales produites par notre système scolaire. Dans le chapitre 2, seront exposés quelques chiffres éclairants et faciles d'accès qui permettront à chacun, du moins nous l'espérons, de se faire une idée de ce que d'aucun ont appelé « la catastrophe scolaire ».

Le chapitre 3, quant à lui, propose une analyse sociologique détaillée des représentations des enseignants et des parents. De leur côté, les enseignants attendent des parents qu'ils soient de « bons parents » tels qu'ils le conçoivent. Or,

---

[1] *Le décret du 30 juin 1998 relatif aux discriminations positives dans l'enseignement prévoit que des moyens supplémentaires soient octroyés à des implantations afin de leur permettre de développer des actions pédagogiques destinées à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.*

selon eux, les parents font preuve d'une série de « manques » par rapport à cette définition dominante du « bon parent ». De l'autre côté, les familles font appel à un registre « domestique » pour parler de l'école et des enseignants. « Il faut être propre, amitieux, discipliné, à sa place »… Les familles rencontrées pensent l'Ecole selon les valeurs qui font partie de leur quotidien : la famille – le foyer. L'intérêt d'une telle description est double. Elle permet à la fois de mieux comprendre comment les familles et les enseignants pensent, interprètent et évaluent le monde scolaire (pour éventuellement travailler les représentations avec eux) et permet aussi de montrer que la culture des familles de milieux défavorisés n'est ni vide ni une série de « manques ». Au contraire, elle possède une certaine spécificité et une consistance propre.

Toutes les cultures familiales ne sont pas égales face à l'école. En effet, le registre domestique, utilisé plus particulièrement par les familles issues de milieux défavorisés, est loin d'être valorisé au sein de l'école et loin d'être « gagnant » en terme de réussite scolaire des enfants. L'Ecole, telle qu'elle fonctionne actuellement, est incapable d'intégrer d'autres cultures que la sienne. Certains parents, dont la culture est proche de la culture scolaire, connaissent bien le fonctionnement de notre système scolaire et savent ce que l'école attend d'eux, mais c'est loin d'être le cas pour l'ensemble des familles et surtout pour les familles issues de milieux défavorisés. Qu'apprend-on à l'école maternelle et à l'école primaire ? Quelle pédagogie ? Pourquoi mon enfant a doublé ? Que sont les filières générale, technique et professionnelle ? Qu'est-ce que l'enseignement spécial ? sont quelques exemples de questions auxquelles les familles n'ont pas toujours de réponse. L'école étant tellement complexe et parfois tellement peu accessible pour des parents issus de milieux défavorisés, qu'il faut pouvoir la « décoder ».

Au regard de ces analyses, nous proposerons quelques pistes d'action dans le chapitre 4 dont certaines ont pu être éprouvées dans le cadre de ce projet. Nous en dégageons trois :

1] *donner des ressources aux enseignants en leur permettant de faire un travail sur leurs représentations, mais aussi sur leurs pratiques pédagogiques et sur l'altérité. Cette voie implique notamment de revoir la formation initiale et continuée des enseignants.*

2] *donner des ressources aux parents et travailler la culture scolaire avec eux.*

3] *faciliter le dialogue en mettant en place des dispositifs de rencontres et d'information au sein des écoles.*

Mais… Travailler la relation familles-écoles ne suffit pas pour enrayer l'échec scolaire des familles de milieux défavorisés! En guise de conclusion, nous proposons au pouvoir politique de mettre en place un Plan ambitieux pour la réduction des inégalités sociales et scolaires.

\ CHAPITRE 1

QUELQUES MOTS SUR LA DÉMARCHE
MISE EN ŒUVRE ET LIMITES D'UN DISPOSITIF DE RECHERCHE-ACTION

Le projet intitulé « L'école pour nous, c'est… » financé par la Communauté française de Belgique dans le cadre de l'appel à projet « Renforcer le dialogue écoles-familles » avait pour objectif de départ de créer un outil favorisant le dialogue entre l'école et les familles. Cet outil devait être élaboré sur base des représentations des enseignants et des familles.

Après avoir créé un comité de pilotage[2] chargé d'orienter les actions, il nous fallait définir les grandes orientations et surtout le dispositif méthodologique à mettre en œuvre. Nous avons alors décidé de mettre en place un dispositif intitulé « mise en œuvre de recherche-action fondée sur l'analyse en groupe »[3]

1. Une recherche-action fondée sur l'analyse en groupe : objectif

Ce dispositif de recherche-action consiste à instaurer et optimiser une dynamique de groupe favorisant le travail réflexif des acteurs sur leurs pratiques et représentations et cela, pour mettre à jour les systèmes de relation dans lesquels ils jouent en tant qu'acteurs sociaux, connaissances indispensables dans une perspective de changement.

La démarche se caractérise par l'implication des acteurs concernés dans le processus de recherche. Les acteurs concernés sont invités à faire partie du groupe de recherche sur une durée plus ou moins longue (minimum trois jours). Tous les membres du groupe participent à la production des connaissances, à l'analyse et à l'élaboration des pistes d'actions. L'analyse et les pistes d'actions produites par les acteurs eux-mêmes ont beaucoup plus de chance d'être prises en compte par ceux-ci dans la vie quotidienne.

Comme nous souhaitions vraiment impliquer chaque acteur dans l'élaboration de l'analyse, des pistes d'actions et des outils qui en découleraient, cette démarche était tout à fait adéquate. Mais nous avons été confrontés à divers obstacles dans sa mise en place et dû l'adapter quelque peu…

---

[2] *Ce comité était composé de : la coordinatrice du Partenariat D+, les directions des écoles du Partenariat D+, les partenaires associatifs, les médiateurs D+, une animatrice spécifiquement attachée à ce projet, les partenaires de Lire et Ecrire Bruxelles : la directrice de la Locale Nord-Est, la conseillère pédagogique et une formatrice de la locale Nord-Est et la coordinatrice de la Cellule Recherche et Développement.*

[3] *Van Campenhoudt, L., Chaumont, J-M., Franssen, A. (2005). La méthode d'analyse en groupe. Paris. Dunod.*

2. La constitution des groupes et l'enquête auprès des enseignants

La mise en œuvre d'une démarche de recherche-action fondée sur l'analyse en groupe implique de constituer des groupes d'acteurs et préférentiellement des groupes hétérogènes, c'est-à-dire des groupes composés de parents et d'enseignants. Pourquoi ? Parce que d'une part, l'hétérogénéité permet aux individus de confronter leur savoirs (certains peuvent éclairer un point obscure de par leur formation) et d'autre part, elle permet de remettre en question les certitudes et les stéréotypes. Etait-ce une bonne idée de constituer des groupes hétérogènes ? Etait-ce faisable concrètement ?

Selon le comité de pilotage, il semblait impossible de constituer des groupes hétérogènes. A la fois, pour des raisons de timing (il était difficile de réunir les deux « parties » en même temps), mais aussi parce que nous pensions, peut-être à tort, que la parole des parents peu à l'aise avec le français risquait d'être sclérosée par la présence des enseignants et inversement. Nous avons donc décidé de constituer des groupes homogènes : les parents d'un côté et les enseignants de l'autre.

Pour les groupes des parents, les choses étaient aisées puisqu'ils étaient de fait déjà constitués : un groupe d'une dizaine de mamans suivant des cours d'alphabétisation dans une école du Partenariat D+ avec une formatrice de la Locale Nord-Est de Lire et Ecrire Bruxelles et un groupe d'une dizaine de parents primo-arrivants suivant des cours d'alphabétisation au Partenariat D+. Tous les parents étaient d'origine étrangère.

Du côté de l'école, nous avons dû faire face à certaines difficultés pour constituer des groupes d'enseignants. La raison majeure étant la difficulté de les réunir au même moment et sur une durée plus ou moins longue. Nous avons donc privilégié l'envoi de questionnaires aux équipes éducatives des 10 écoles partenaires. Les questions ont porté sur leurs attentes et la collaboration avec les familles. 50 enseignants y ont répondu.

3. L'animation des groupes de parents

L'animatrice du Partenariat D+, chargée d'animer les groupes de paroles constitués des parents suivant les cours d'alphabétisation, a été confrontée à la difficulté de certains d'entre eux à s'exprimer sur l'école. Outre la faible maîtrise de la langue française, il était vraiment très difficile pour ces parents de se sentir légitimes dans ce domaine, puisque eux-mêmes ne sont pas ou peu allés à l'école.

Pour faire émerger les représentations, des animations autour du thème de l'école ont été réalisées en collaboration avec les formateurs en alphabétisation. Au départ de questions sur le nombre d'enfants inscrits dans les écoles, sur la langue et les points faibles et forts de l'école, un dialogue s'est progressivement installé entre les parents

et l'animatrice. La présence des formateurs a facilité le travail au niveau de la mise en confiance : il n'était pas évident pour les parents de parler de leur relation à l'école à une animatrice extérieure et inconnue dans les locaux de l'école. Lors de ces animations, différents thèmes sont apparus. En voici quelques exemples : le contact avec les professeurs, le premier jour d'inscription, l'école dans le pays d'origine, l'école idéale, les différentes nationalités dans la classe, le redoublement, le bulletin, la lecture, l'hygiène, la discipline, les moyens de communication avec l'école...

L'animatrice a ensuite demandé à chaque parent de raconter un récit, les concernant directement, par rapport à un fait - positif ou négatif - vécu dans l'école de leur enfant. Il s'agissait toujours de moments critiques. Aucun des récits n'a relaté un fait positif. Les parents ont ensuite choisi parmi tous les récits, celui qu'ils voulaient analyser plus précisément. Leur choix s'est porté sur le cas d'un parent convoqué pour les difficultés de son enfant en français et les moyens à mettre en œuvre pour y remédier.

4. L'analyse des représentations et la définition des pistes d'action

Comme le travail sur les représentations des parents des enseignants avait pris beaucoup de temps et que la fin du projet arrivait à grands pas, nous n'avons pas pu travailler l'analyse et les pistes d'action avec les parents et les enseignants. Nous avons donc décidé de réaliser l'analyse et l'élaboration des pistes d'actions nous-mêmes, ce qui est sans conteste une limite de notre travail.

Les récits et les réactions des participants ont été retranscrits intégralement et répertoriés par thèmes par le Partenariat D+. La Cellule Recherche et Développement de Lire et Ecrire Bruxelles, quant à elle, a pris en charge l'analyse de ces représentations. Pour ce faire, plusieurs recherches ont été mobilisées dont, tout particulièrement la recherche du CERISIS-UCL « Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation ».

Suite à ce travail d'analyse, nous avons dégagé quelques pistes d'action dont certaines ont été réalisées par la Locale Nord-Est de Lire et Ecrire Bruxelles. Ce travail accompli a permis la création de cette brochure destinée aux formateurs du champ associatif et aux acteurs scolaires.

\ CHAPITRE 2

POURQUOI TRAVAILLER LA RELATION FAMILLES-ÉCOLES ? L'ÉCHEC SCOLAIRE DES ENFANTS DE MILIEUX DÉFAVORISÉS

Pourquoi s'intéresser à la relation familles-écoles ? Et surtout, pourquoi travailler la relation entre les familles issues de milieux défavorisés et les écoles ? De nombreuses recherches ont montré qu'en Communauté française de Belgique, les enfants issus des milieux défavorisés réussissent moins bien à l'école que les enfants issus de milieux favorisés. Avant d'illustrer ce propos avec quelques chiffres, il faut définir préalablement ce qu'on entend par « familles issues de milieux défavorisés ».

1. Familles issues de milieux défavorisés: une définition

Selon C. Pair (1998, p. 52), « La précarité est l'absence d'une ou plusieurs des sécurités, notamment celle de l'emploi, permettant aux personnes et familles d'assumer leurs obligations professionnelles, familiales et sociales, et de jouir de leurs droits fondamentaux. L'insécurité qui en résulte peut être plus ou moins étendue et avoir des conséquences plus ou moins graves et définitives. Elle conduit à la grande pauvreté quand elle affecte plusieurs domaines de l'existence, qu'elle devient persistante, qu'elle compromet les chances de réassumer ses responsabilités et de reconquérir ses droits par soi-même, dans un avenir prévisible ».

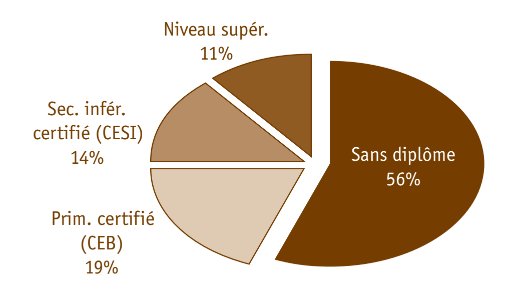
Cette définition a le mérite de ne pas parler en terme de déficiences personnelles, mais en termes d'insécurité de vie. « Cette insécurité ne vient pas seulement de la faiblesse et de la précarité des ressources, mais souvent d'une longue histoire personnelle et familiale, et de relations sociales qui ne permettent pas de prendre du pouvoir sur sa vie. On comprend alors comment ces personnes ne sont pas en mesure d'exercer leurs obligations. » (Pair, 1998, p. 59). En outre, utiliser la notion de « familles issues de milieux défavorisés » permet de situer celles-ci dans un contexte socio-économique puisque le terme « défavorisé » ne définit pas les familles mais le milieu dans lequel elles vivent.

Selon S. Paugam (2002) et C. Pair (1998), les familles issues de milieux défavorisés ne peuvent être caractérisées à partir d'un seul critère, celui du niveau de ressources financières. Les critères sont au contraire multiples : des ressources insuffisantes ; l'absence d'emploi ; pas de logement stable ; pas de diplôme ; une santé dégradée.

Pour la plupart, les personnes suivant des cours d'alphabétisation se retrouvent dans au moins deux de ces critères : l'absence de diplôme et l'absence d'emploi. En effet, selon l'enquête statistique réalisée en 2006 par Lire et Ecrire[4], plus de la moitié du

public (56%) n'a pas l'équivalent du Certificat d'Etudes de Base (le CEB, le « diplôme de primaire ») et 19% possède au mieux ce certificat. Autrement dit, 75% du public possède au plus le diplôme de « primaire ».

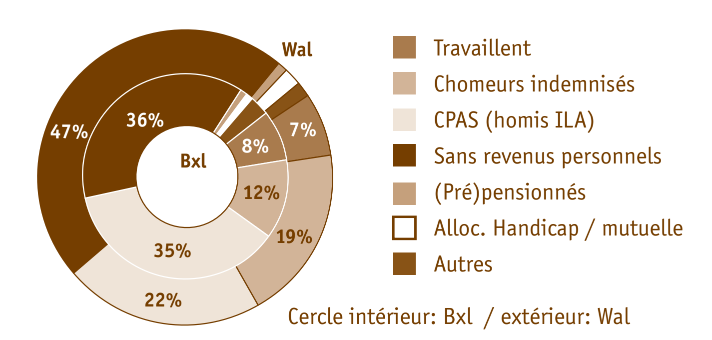
Niveau d'études antérieur des apprenants en alphabétisation en Communauté française de Belgique



Toujours selon cette enquête, parmi l'ensemble du public suivant des cours d'alphabétisation, les deux catégories les plus importantes sont d'une part les personnes qui ne disposent pas de revenus officiels de leur propre chef (45% de l'ensemble du public), d'autre part les personnes aidées par les CPAS (26%).

Le graphique ci-dessous permet de comparer la situation des apprenants à Bruxelles et en Wallonie :

Statut des apprenants en alphabétisation : comparaison Wallonie Bruxelles (sans Adeppi[5])



[4] *Lire et Ecrire (2006). Enquête 2006 / 2005-06 sur l'alphabétisation des adultes en Communauté française de Belgique. Analyse synthétique des principaux résultats statistiques. Consultable sur le site : http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/content/view/102/137/*

[5] *L'Adeppi intervient dans les prisons de Wallonie et de Bruxelles*

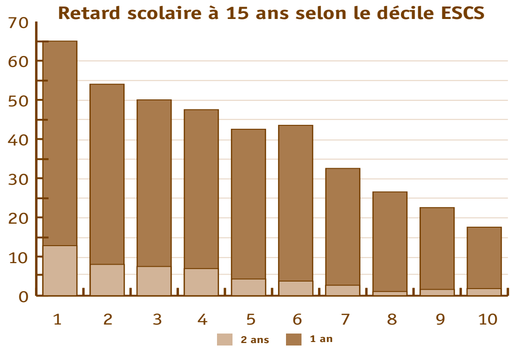
2. Des compétences en lecture plus faibles pour les élèves issus des familles les plus défavorisées

L'enquête PISA 2003 sur les compétences en lecture[6] des élèves en Communauté française de Belgique montre que les élèves dont les performances en lecture se révèlent faibles ou insuffisantes sont majoritairement issus de milieux défavorisés. Ainsi 70% des élèves de 15 ans appartenant aux 25% des familles les plus pauvres ne sont pas capables de « réussir des tâches de lecture de complexité modérée » ni de « repérer plusieurs informations dans un texte », alors que 80% des élèves appartenant aux 25% des familles les plus riches sont capables d'effectuer ces tâches.

3. Les élèves issus de milieux défavorisés sont plus touchés par le retard scolaire

Dans son article publié le 27 avril 2005[7] sur les inégalités sociales dans l'enseignement belge francophone, N. Hirtt a travaillé sur les données de PISA 2003 et se demande si le retard scolaire est déterminé par l'origine sociale. Quand on parle de retard scolaire, il s'agit d'un retard par rapport à l'âge légal de la scolarisation. Ainsi, un enfant de 7 ans maintenu en maternelle à 6 ans et entrant en première primaire à 7 ans est considéré en retard durant toute sa scolarité même si celle-ci se passe sans redoublement.

Le graphique ci-dessous répond clairement à la question. Comment lire ce graphique ? L'indice de « statut social, économique et culturel » (ESCS dans l'abréviation anglaise) permet de situer les élèves sur une échelle numérique reflétant leur appartenance sociale de façon synthétique. L'indice ESCS est composé de 10 déciles. Le premier décile correspond au dixième le plus pauvre et le dixième décile au dixième le plus riche.



---

[6] *Le Programme de l'OCDE pour le Suivi des Acquis des élèves de 15 ans (PISA) évalue les acquis des élèves d'une trentaine de pays en lecture, mathématiques et sciences.*

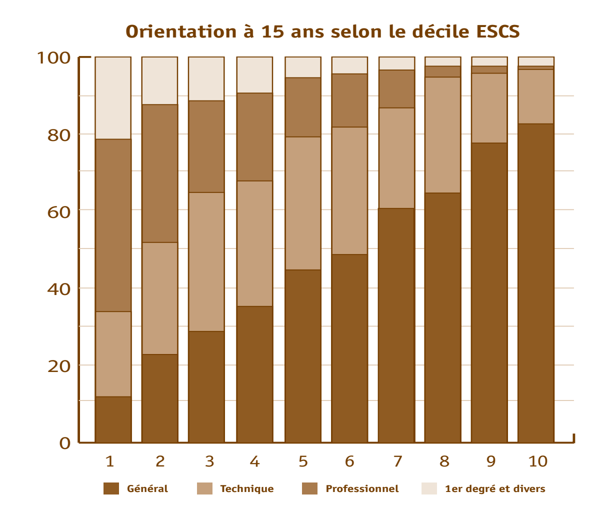
[7] *Hirtt, N. (2005). Ce que montre PISA 2003. Les inégalités sociales dans l'enseignement en Belgique. APED. A consulter à la page web : http://www.ecoledemocratique.org/article.php3?id_article=261.*

Parmi les élèves du premier décile (les élèves les plus pauvres à gauche sur le graphique) 65% sont en retard scolaire à l'âge de 15 ans, contre 18% "seulement" des élèves du dixième décile (qui concerne les élèves les plus « riches », à droite du graphique).

4. Les élèves de milieux défavorisés orientés vers les filières qualifiantes

Dans le même article sur les inégalités sociales, N. Hirtt, questionne le lien entre l'orientation (vers les filières générales, techniques ou professionnelles[8]) et l'origine sociale.

Le graphique ci-dessous montre que par rapport à l'ensemble des élèves les plus pauvres (1er décile à gauche) seulement 11% sont encore dans l'enseignement général à 15 ans. Alors que 83% des élèves les plus riches (dernier décile à droite) sont dans l'enseignement général à 15 ans.



Par rapport aux autres pays européens étudiés dans le cadre des enquêtes PISA, la Communauté française de Belgique fait partie des régions les plus inégalitaires. Considérant ces résultats, on peut parler d'un enseignement à deux vitesses. Les

[8] *Les filières « techniques de transition » et « techniques de qualifications » ont été regroupées pour des raisons de lisibilité.*

enfants des milieux « pauvres » réussissent moins bien et se retrouvent pour la plupart dans les filières de qualification alors que les élèves des milieux « riches » accusent moins de retard scolaire et fréquentent majoritairement l'enseignement général.

Comment comprendre cette situation catastrophique ? Il y a bien évidemment plusieurs explications à l'échec scolaire des enfants de milieux défavorisés. L'une d'entre elle est liée à la relation difficile, voire antagoniste, entre familles et école c'est-à-dire entre une appartenance sociale et le monde des savoirs scolaires.

Tous les enfants n'ont pas les mêmes chances de réussir à l'école. Pourquoi ? Les enfants réussissent mieux scolairement lorsque leurs parents sont plus proches, plus familiers des valeurs, des normes, de la culture scolaire ou possèdent un volume plus grand de capital scolaire (P. Bourdieu, 1982, p. 20).

Autrement dit, le fait que certains enfants réussissent mieux n'est pas dû au fait qu'ils seraient plus intelligents, mais parce qu'ils ont hérité de leur milieu familial des codes (Bourdieu[9]), des attitudes, un langage (Lahire[10]), un rapport à l'écrit (J-M. Besse[11]) ou un rapport au savoir (Charlot, Beaulieu et Rochex[12]) scolairement « payants », c'est-à-dire adaptés aux attentes de l'école. Dans les milieux « plus aisés » ou plus dotés en capitaux culturels, les enfants savent déjà ce que l'école est censée leur enseigner et quelle attitude adopter vis-à-vis de l'école. Pour d'autres élèves, cette familiarité fait « défaut », ils ne trouvent guère de continuité entre leurs expériences « familiales » et les attentes scolaires que ce soit au niveau comportemental ou au niveau des « compétences » à atteindre pour réussir.

Les normes et la culture scolaire étant elles-mêmes définies par les classes moyennes et supérieures, l'école véhicule une culture « dominante » incapable d'intégrer d'autres cultures telles que la culture populaire.

---

[9] *Bourdieu, P., Passeron, J-C. (1970). La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris. Ed. de Minuit.*
[10] *Lahire, B. (1993). Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire, Presses universitaires de Lyon.*
[11] *Besse, J-M. (1995). L'écrit, l'école et l'illettrisme. Ed. Magnard.*
[12] *Charlot, D. Bautier, E., Rochex, J-Y. (1992). Ecole et savoir dans les banlieues… Et ailleurs. Ed. Armand Colin.*

\ CHAPITRE 3

ENTRE FAMILLES ET ÉCOLES : LE CHOC DES CULTURES

Quelles sont les représentations que les enseignants interrogés ont des parents ? Et quelles sont les représentations que les parents suivant des cours d'alphabétisation ont de l'école ? Nous avons pu constater que l'un et l'autre ne parlent pas le même langage. Le regard des uns croise le regard des autres sans pour autant se reconnaître et s'apprivoiser. Ils se croisent au détour d'un couloir, d'une classe ou à la porte de l'école et pourtant, ils ne se voient pas et ne s'entendent pas toujours. N'ayant pas les mêmes « lunettes » pour appréhender le monde scolaire, ils fuient la rencontre ou, dans le pire des cas, ils entrent en confrontation.

Quelles « lunettes » utilisent-ils? Quelle culture véhiculent-ils ? Avec quelle grille d'interprétation se regardent-ils ? Tel est l'objectif des paragraphes qui suivent : mettre en exergue leur « regard », leurs « lunettes ». Nous avons mis en exergue quelques extraits parlants d'entretiens avec les enseignants et les parents (en encadré dans le texte) pour illustrer l'analyse[13].

1. Du côté de l'école : une définition du rôle de « bon parent »

Comment se construit le regard des enseignants sur les parents ? Comme tout le monde, le regard dépend de la trajectoire, de la personnalité, du milieu socio-économique etc.

A la différence des parents – excepté les parents eux-mêmes enseignants – les enseignants ont acquis une certaine expertise, une légitimité et un savoir-faire dans le champ éducatif. Ce sont des « spécialistes » - et reconnus comme tels par les parents - ayant un avis légitime sur la manière d'enseigner mais aussi, sur la manière d'éduquer les enfants. En effet, les enseignants ont une connaissance des modes d'éducation et d'apprentissages reconnus comme étant pertinents par des experts (pédagogues, psychologues, pédiatres...) puisqu'ils ont suivi une formation et obtenu un diplôme reconnu leur conférant un savoir et des compétences spécifiques qui les distinguent des personnes n'ayant pas suivi cette formation, comme notamment les parents d'élèves.

---

[13] *Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur l'analyse réalisée par Mangez, E., Joseph, M., Delvaux, B. (2002). Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation, CERISIS-UCL.*

Ils se fondent donc sur cette légitimité pour définir le rôle du « bon parent » et évaluer sur cette base les bonnes et mauvaises attitudes des familles. Ce rôle du « bon parent » évolue avec le temps et aujourd'hui, les enseignants attendent des parents qu'ils soient les « partenaires » de l'école. Mais c'est quoi être un « partenaire de l'école » ?

1.1. Des parents présents

« Ils ne viennent pas aux réunions de parents », « On ne les voit jamais », « Ils ne s'intéressent pas à la scolarité de leurs enfants ». Nombre de mots sont utilisés par le personnel enseignant pour décrire ces familles « qui arrivent en retard », « qu'on ne voit pas », « qui ne s'occupent pas de leurs enfants »,...

« Je trouve la collaboration avec les parents peu impliquée, très en retrait, passive, mais en grande demande quant à la réussite ! »

« Il faut que les parents se sentent impliqués dans la vie scolaire de leur enfant ; qu'il y ait un contact fréquent ou en tous les cas, existant entre parents-professeurs ; que ce soit par le biais du journal de classe ou rencontre individuelle. Les remarques faites de part et d'autre doivent être tenues en compte. Le professeur ne doit pas se sentir seul face à l'éducation de l'enfant. »

Selon C. Montandon et Ph. Perrenoud (1987, p.153), « être parent d'élèves, c'est avant tout faire son devoir, satisfaire aux attentes de l'école ». Le rôle socialement valorisé de « bon parent » et attendu par l'école implique que les parents soient présents, participent et entrent en relation avec le personnel enseignant. Or, selon ces auteurs, on sous-estime trop souvent le coût émotionnel et relationnel que cela représente pour certains d'entre eux. Les parents peu scolarisés ou ayant vécu l'échec scolaire par exemple, peuvent vivre les situations d'interaction sur le mode de l'embarras, de la honte ou de la frustration de ne pouvoir s'exprimer ou de ne pas être entendus. (Montandon et Perrenoud, 1987, p. 154).

En outre, ce qui est souvent pris par le personnel éducatif comme un désintérêt des familles pour la scolarité de l'enfant est le plus souvent un processus d'intériorisation de leur incompétence éducative. Certaines familles, souvent jugées « démissionnaires » (celles qu'on ne voit jamais), délèguent en fait à l'école la responsabilité de décider ce qui est le mieux pour l'enfant, considérant que le personnel éducatif dispose de plus de ressources qu'elles pour ce faire. Elles préfèrent alors être « discrètes » et en retrait du champ scolaire, ne se sentant pas légitimes pour parler de l'école et avec l'école. Surtout pour les parents peu scolarisés, l'école est vécue comme le lieu du « savoir » qu'ils ne possèdent pas ou peu. Si on y regarde de plus près, ne serait-ce pas là un honneur ou une preuve de confiance que les parents offrent à l'école ?

1.2. Eduquer leurs enfants

Pour les enseignants, les parents « doivent apprendre aux enfants les règles de vie, la discipline, l'ordre, la propreté, mais aussi les règles de savoir vivre, le respect » etc.

« Remplir le rôle de parents c'est déposer un enfant propre, habillé simple et pratique pour jouer, reposé après une longue nuit de sommeil, bien nourri par un petit déjeuner équilibré, en bonne santé et éduqué qui obéit , respecte les autres physiquement, verbalement et le matériel, qui mange seul et proprement, demande la permission pour aller quelque part et ne touche pas à tout ».

« Le parent doit être le partenaire du professeur ; son rôle n'est pas d'enseigner, mais bien d'éduquer et de faire respecter les règles de vie à son enfant. »

Traditionnellement, l'école est présentée et considérée comme la détentrice de la légitimité dans le cadre de l'éducation. En effet, tant aux yeux des enseignants qu'aux yeux des parents (certains en tout cas), les enseignants sont plus compétents pour parler d'éducation. A cet égard, les enseignants et les parents ne se trouvent donc pas sur un pied d'égalité. Nous pouvons parler de « relation asymétrique » dans la mesure où la parole des enseignants concernant les modes d'éducation aura plus de poids que celle des parents.

Ce jugement prononcé par les enseignants risque de jouer en défaveur d'une structuration des relations qui puisse être vécue positivement par les familles défavorisées. Pourquoi ? Les conseils, les jugements ou les critiques peuvent être vécus difficilement pour certains parents. Non seulement parce que cela touche à leur identité de « parent » mais aussi parce que le jugement des enseignants s'introduit « dans la maison » alors que l'inverse est moins vrai.

La propreté, l'hygiène de l'enfant, son état de santé, la politesse, le respect... Toutes ces règles d'éducation sont, pour les enseignants, de l'ordre de la sphère privée : ce sont les parents qui doivent apprendre ces règles aux enfants. Or, pour certains parents, vivant parfois des conditions de vie difficiles, il est soit impossible de respecter ces règles, soit parce que celles-ci ne vont pas de soi, soit parce que ces familles prônent des règles différentes de celles des enseignants.

1.3. Participer aux activités de l'école

Selon les enseignants interrogés, le bon parent d'élève, c'est aussi celui qui participe, qui s'intéresse aux activités scolaires, aux fêtes de l'école, aux sorties scolaires...

« Les parents doivent s'intéresser à leur enfant et à ce que l'on fait avec lui. Ils devraient participer aux activités de l'école : fêtes, sorties, apport de matériel (quand c'est demandé par l'institutrice). J'attends qu'ils s'intéressent à la vie, au fonctionnement de l'école. »

Participer oui, mais pas n'importe comment ! Participer, c'est participer dans un cadre et un rôle bien défini, comme le montre l'exemple ci-dessous.

« Un souvenir positif significatif de la problématique « dialogue école-famille » : lors d'un projet appelé RACINES qui analysait et parcourait le fait migratoire des parents/grands-parents, un papa, qui était venu témoigner de son expérience personnelle, nous a révélé tout le plaisir et l'honneur qu'il avait eu à remplir ce rôle témoin. Ce souvenir reste encore vivace et révélateur de l'attention qu'on peut porter au parcours, aux faits de vie des familles ».

Si, pour certains parents, participer à la vie scolaire est une expérience valorisante, pour d'autres, cela peut être vécu comme une expérience difficile, voir même humiliante. La logique participative peut parfois avoir des effets opposés à ses intentions lorsque les parents sont mis dans des situations qui mettent en péril leur identité sociale.

1.4. Payer les frais scolaires

Les parents doivent « participer » aux activités scolaires selon la définition du rôle de « parent d'élèves » définie par l'école, mais ils doivent aussi « participer » financièrement pour être de « bons » parents.

« J'ai un enfant que je sens complètement livré à lui-même. Dès le début de l'année, il n'avait pas de matériel scolaire (plumier, crayon ordinaire,…). C'est moi qui lui ai fourni la plupart du matériel qu'il possède. Malheureusement, il n'est pas soigneux et est très rarement en ordre à ce niveau-là ! De même, les parents ont des « arriérés » dans les paiements de dîner, de frais scolaire,… Les parents n'assistent pas aux réunions de parents ; je n'ai aucun contact avec eux. Les mots dans le journal de classe restent sans réponse… Finalement j'ai pu rencontrer le papa, 6 mois après le début de l'année. Je portais plein d'espoir suite à cette rencontre… mais j'ai très vite déchanté ; il n'y a eu aucune évolution par rapport à mes demandes (signature du journal de classe, suivi de la lecture, paiement en ordre…) Dommage, mais l'enfant n'y peut rien même si, peu à peu, je m'épuise en me battant dans le vide pour lui ».

Nous pouvons supposer ici que c'est le principe d'égalité, intrinsèque à la culture scolaire, qui entre en jeu. L'école n'étant pas gratuite, tous les parents doivent payer une partie des frais de scolarité. Les parents qui ne paient pas sont donc en faute dans

leur devoir de parents. En outre, il y a aussi l'idée selon laquelle les parents qui ne payent pas, ne s'intéressent pas à leurs enfants.

Là aussi, les parents issus de milieux défavorisés risquent de se retrouver en échec face à une définition de « parent d'élève » qu'il est parfois difficile d'atteindre lorsque l'on vit dans une situation précaire.

1.5. Respecter l'autorité de l'enseignant

Pour les enseignants, il est important que le parent appuie l'enseignant dans ses décisions, même lorsqu'elles sont difficiles.

« Nous avons un papa dont le gamin est hyper difficile. Intelligent et maîtrisant très bien le français, il devrait réussir haut la main. Au lieu de ça, c'est une catastrophe ambulante que le papa défend bec et ongles. Démission point de vue autorité parentale ».

« Un parent refus, conteste une remarque ou une punition qu'il trouve injuste et ce devant l'enfant ; un parent croit son enfant qui ment et non l'enseignant ; un parent banalise une bêtise ».

« Collaboration et respect. Respect de mon travail et respect dans leur attitude envers moi. C'est ce que j'attends des parents ».

Le désaccord entre les deux parties risque d'être préjudiciable pour l'enfant qui se retrouve « coincé » entre deux mondes, deux avis différents. Difficile aussi pour l'enseignant de se faire respecter par l'enfant si ses parents le contredisent !

Du côté des parents, entendre des critiques sur son enfant n'est évidemment pas une partie de plaisir, surtout lorsque l'on a soi-même été en échec scolaire. En outre, il arrive que le principal médiateur entre les familles et l'école soit l'enfant comme « messager ». Sans doute plus particulièrement chez les familles défavorisées plus souvent dépourvues d'informations et de contacts directs avec l'école. Pour ces familles, la parole de leur enfant est légitime et importante.

Entre parents et enseignants, l'un des enjeux, souvent négligé, est l'identité des uns et des autres. Il est tout aussi important pour l'enseignant de préserver sa légitimité auprès des parents qu'il est essentiel et vital pour les parents de ne pas apparaître comme de « mauvais parents » aux yeux des enseignants.

1.6. Suivre le travail scolaire

Selon les enseignants, les parents ne s'intéressent pas à la scolarité de leurs enfants. Que veut dire « s'intéresser à la scolarité des enfants » ?

Etre présent aux réunions de parents, aux rencontres individuelles, lire et signer le journal de classe et réagir le cas échéant, aider à faire les devoirs, vérifier qu'ils soient bien faits.

« Personnellement, j'attends qu'il y ait un réel intérêt des parents par rapport au travail scolaire de leur enfant : suivi du journal de classe, vérification des leçons et devoirs ; qu'il y ait une discussion entre eux sur ce que l'enfant a vécu durant sa journée d'école (que le dialogue se fasse en français !) Que les trois pôles marchent dans le même sens afin de faire grandir le plus et le mieux possible l'enfant pour qu'il se sente reconnu et encadré de la même manière au domicile et à l'école. »

« Les parents doivent s'intéresser à ce que fait l'enfant à l'école. Si mon enfant voit que ça m'intéresse ce qu'il fait, il sera content et encouragé dans son travail. Le papa et la maman doivent soutenir l'école, les parents doivent aider les enfants quand les cours deviennent trop difficiles et il faut les encadrer aussi (aider pour les devoirs…).

Les enseignants aimeraient aussi pouvoir « compter sur les parents ». Certains évoquent même un sentiment de solitude à cet égard. Les parents doivent suivre la scolarité de leurs enfants mais comment faire quand on ne parle pas bien le français, quand on ne sait pas lire, quand on n'est jamais allé à l'école ? Et finalement, est-ce bien le rôle des parents de suivre la scolarité des enfants ?

1.7. Soutenir l'enfant dans son apprentissage

Les parents doivent les « intéresser », les « ouvrir », les éveiller, les « rendre curieux », faire des activités « constructives » avec eux...

« Je trouve que les parents doivent intéresser les enfants, les ouvrir, les rendre curieux… l'école peut enrichir par des activités où les enfants partagent leurs découvertes, où ils ont un espace et du matériel pour expérimenter. »

« Les parents ont un rôle primordial vis-à-vis de leur enfant : ils ont à le soutenir moralement par des encouragements, de l'écoute et très certainement en lui proposant des activités constructives (jeux… livres… sorties…) »

« Je voudrais que les parents ouvrent leur enfant à une certaine culture : lire des livres, raconter des histoires,… »

Comment stimuler son enfant, l'encourager dans son apprentissage, lui « raconter des histoires » lorsque l'on a des difficultés avec l'écrit. Même si les familles peu à l'aise avec la langue française sont rarement totalement en dehors de l'écrit (puisque l'écrit ce sont les journaux, les publicités, les documents administratifs et les factures), leurs enfants sont effectivement peu stimulés par leur milieu familial : ils voient peu

leur entourage lire et écrire ou les mettre en contact avec des écrits valorisés et légitimés par l'école, écrits qui ouvrent sur autre chose que le quotidien familial. « On sait bien que, selon les familles, l'utilisation de l'écrit peut-être très variable et préparer directement à ce type d'écrit que valorise l'école ou, au contraire, rester très éloignée des codes majoritaires dans l'école ; ceci est également vrai pour l'usage de la langue orale[14] ».

1.8. Ils doivent pouvoir s'exprimer en français

L'un des principaux freins entre parents et enseignants est la maîtrise de la langue. Difficile de communiquer et d'entrer en relation lorsque l'on ne parle pas la même langue.

« Dans une classe où je travaille, il y a un enfant qui a depuis plus d'un an l'oreille qui est infectée et qui coule ! J'en ai parlé à la maman. Elle ne comprend pas le français. Nous avons fait venir une médiatrice parlant sa langue : la maman était fâchée ! Car pensant que nous croyions qu'elle ne s'occupe pas bien de son enfant ! La maman nous a promis de faire quelque chose ! Elle a rendez-vous dans un mois pour voir un ORL ! En attendant, l'oreille du gamin coule toujours ! Doit-on aller avec la maman voir le docteur ? Afin de contrôler les dires des deux parties » (docteur et parents).

Il arrive souvent que ce soit l'enfant qui joue le rôle d'interprète. Là aussi, de nombreuses questions se posent, l'enfant étant généralement le principal objet des discussions.

« Lors d'une réunion de parents à Noël, je trouve cela réellement choquant de devoir demander à l'élève même, en difficulté, de traduire sa situation scolaire en échec à ses parents ! Sous prétextes que ceux-ci ne comprennent pas le français… »

[14] *Besse, J-M., op cit, p. 29*

2. Du côté des parents : l'ethos domestique

Etre présents, payer les frais scolaires, éduquer son enfant, soutenir l'enfant dans son apprentissage etc. Même si les attentes des enseignants, décrites ci-dessus, peuvent paraître « évidentes » et légitimes pour bon nombre de personnes, elles ne vont pas de soi pour tout le monde. D'autant plus que ces attentes ne sont pas toujours expliquées aux parents. Comme « c'est évident » qu'il faut soutenir son enfant dans l'apprentissage, l'école ne prend pas toujours le temps d'expliquer clairement aux parents ce qu'ils attendent d'eux exactement. Si certaines écoles le font, elles n'arrivent pas toujours à parler le même « langage » que les parents pour se faire comprendre d'eux.

On n'est pas sur la même longueur d'onde… On ne se comprend pas... Pourquoi ? Parce que l'on ne fait pas appel au même registre, à la même culture pour penser et dire les choses. Et cela, parce que l'on n'a pas la même histoire. En effet, pour parler de l'école, évaluer les situations scolaires et exprimer leurs attentes à l'égard de l'école et des enseignants, les parents ne font pas appel au même registre que celui des enseignants : « ce sont des éléments de la quotidienneté domestique qui sont systématiquement utilisés[15]» , c'est-à-dire des éléments de leur vie et de leurs pratiques quotidiennes.

En effet, les familles issues de milieux défavorisés parlent de l'école avec des repères interprétatifs issus d'un ethos « domestico-pratique. », le registre que l'on utilise à la maison. L'attention des parents se portent plus particulièrement sur ce qui est visible, concret, consistant. Tout ce qui n'est pas visible et concret, tout ce qu'on ne peut rattacher au « réel », à sa réalité quotidienne, est inconsistant et n'est pas compréhensible.

Par exemple, les familles rencontrées parleront plus facilement de l'état de propreté dans lequel leur enfant est revenu parce que c'est observable et vérifiable concrètement. Parler par contre de pédagogies « centrées sur la créativité de l'enfant » ne veut pas dire grand-chose puisque cela ne se réfère pas à une réalité immédiate et observable directement[16], ni d'ailleurs à une réalité que les familles auraient pu expérimenter dans le passé.

Tout comme dans la recherche « Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle » et bon nombre d'autres recherches, nos entretiens et nos animations en groupe montrent à quel point l'école est importante pour toutes les familles.

---

[15] *Liénard, G. et Servais, E. (1976). Capital culturel et inégalités sociales, Morales de classes et destinées sociales. Bruxelles. Vie ouvrière, p. 375.*
[16] *Mangez, E. (2002). « Régulation et complexité des rapports familles-écoles. » Les Cahiers du Girsef, n°13.*

2.1. Pour les parents, l'école, c'est important !

Pour les parents rencontrés, l'école est très importante « pour que les enfants apprennent », « *qu'ils aient un métier* » et « qu'ils puissent faire vivre leur famille plus tard ». Selon C. Pair (1998, p. 84-86), l'attente vis-à-vis de l'école est fortement marquée chez ces familles puisque l'enfant occupe une place capitale dans leurs stratégies, pour un avenir meilleur.

Un grand nombre de témoignages recueillis a mis en évidence une vraie perception par les parents de l'importance de l'école comme ascenseur social : réussir à l'école, faire des études, trouver un travail, avoir un beau métier, bien gagner sa vie, ... *Avoir un avenir...*

« En maternelles, on joue, on travaille un peu tandis qu'en Turquie on rentre à 7 ans à l'école et souvent, les enfants n'aiment pas l'école. Ici elle aide à se séparer et à se préparer à travailler. »

« Moi je veux que mes enfants étudient et travaillent bien. C'est pour ça j'explique tout le temps à mes enfants « vous êtes en Belgique, il y a de l'argent, il n'y a pas de problème. Vous apprenez à lire et écrire, tout bien comme ça vous aurez un beau métier. »

« J'ai mis mon enfant à l'école pour son métier, pour gagner sa vie. Pour apprendre, pour grandir. »

« Pour moi l'école c'est l'avenir de l'enfant. Si l'enfant ne va pas à l'école, il n'a pas d'avenir. Si l'école lui apprend, il va continuer, aller plus loin. »

« L'école doit donner de bonnes bases aux enfants, leur faire atteindre un bon niveau. »

« Pour moi, elle doit assurer un « bel avenir » aux enfants (« donner l'avenir à l'enfant »), donner une bonne base pour un meilleur avenir.

Ce sont particulièrement les familles d'origine étrangère et surtout les « primo arrivants » qui évoquent prioritairement l'apprentissage du français. Pour ces parents, souvent démunis par rapport au français, c'est le rôle de l'école d'apprendre le français aux enfants.

« Il faudrait que l'école fasse quelque chose pour les mamans qui ne peuvent pas aider leurs enfants ! Parce qu'elles ne comprennent pas le français ou parce qu'elles travaillent. »

« Le professeur dit qu'il faut apprendre aux enfants à parler français à la maison. Mais moi je ne sais pas parler. Alors pourquoi il va aller à l'école ? »

« C'est le professeur qui doit apprendre le français à l'enfant. »

« Pourquoi j'envoie mes enfants à l'école si c'est à la maison qu'ils doivent apprendre le français? »

« A la maison, je veux parler (français). Mais quand je parle, les enfants ou mon mari rigolent. Alors mon mari parle français avec mes enfants et moi turc. Il me dit de parler français, c'est mieux. Mais moi j'oublie les mots que j'apprends à l'école. »

Pour la majorité des parents, l'école doit permettre à l'enfant « d'apprendre » ce qui est fort différent de la pédagogie actuelle qui a pour objectif de donner l'envie aux enfants d'apprendre.

2.2. Ce n'est pas la même chose que dans mon pays

Même si un grand nombre de parents rencontrés ne sont pas ou peu allés à l'école dans leur pays, et même s'ils ne connaissent pas ou peu la « culture scolaire », ils se sont tous construit une certaine représentation de l'école et de son rôle.

Les parents qui ont connu l'école dans leur pays d'origine se basent sur cette référence pour se faire une représentation de l'école en Belgique et la juger.

Pour ces derniers, la scolarité obligatoire est souvent perçue par ces parents comme étant essentielle dans la mesure où dans plusieurs pays, aller à l'école ne va pas de soi. Les parents rencontrés expliquent les difficultés qu'ils ont eues, étant enfant, avec l'école. « On ne trouve pas toujours une école à proximité de chez soi » et parfois, il faut « faire des kilomètres pour arriver à l'école ». Et pour les femmes, la scolarité n'est pas de mise dans certains pays. « En Belgique, l'école accroche les élèves », alors que dans d'autres pays le décrochage scolaire est une triste réalité et cela, sans parler du travail des enfants.

« Ici, ce qui est bien c'est que l'école est près de chez moi. En Turquie, je devais marcher une heure pour arriver à l'école »

« Maintenant dans mon pays, l'école c'est minimum 8 ans. Avant c'était 5 ans. J'aime mieux maintenant comme ça les femmes elles apprennent des choses. Avant on retournait à la maison après les 5 ans d'école et on attendait le mariage. Maintenant c'est plus facile de continuer les études après les huit ans.»

« Je trouve que c'est bien les maternelles ici, parce que chez nous, ça n'existe pas alors l'enfant il doit tout de suite aller en primaire et si il n'aime pas c'est fini pour lui. Ici en maternelles, il joue encore et en même temps il apprend des choses. Ca c'est bien. »

2.3. Apprendre, c'est apprendre à lire, écrire, compter…

Pour les parents, l'école maternelle et primaire doit « apprendre à l'enfant à compter, lire, écrire… ». « Les enfants doivent apprendre l'alphabet, le calcul, lire et écrire… ». Or, la plupart des parents rencontrés ne comprennent pas toujours ce que les enfants font à l'école : « parfois, les enfants jouent »… « J'arrive dans la classe et je vois que les enfants courent partout »… L'idée que l'on puisse apprendre en jouant n'a pas nécessairement de sens immédiat, surtout pour les familles issues de milieux défavorisés.

Selon les parents interrogés, jouer sert à faire plaisir à l'enfant ou à le tenir occupé pendant un certain temps. Le jeu n'est pas toujours perçu par les parents comme étant une méthode d'apprentissage. L'apprentissage prend une connotation traditionnelle : apprendre, c'est lire, compter, calculer. Pour ces familles, le jeu n'a pas de vertus pédagogiques : jouer, c'est jouer.

Les familles connaissent peu les méthodes d'apprentissage à l'école. Cette méconnaissance des codes culturels se retrouve aussi au niveau pédagogique. Les familles ont une conception particulière de l'apprentissage à l'école. Certaines savent qu'on y apprend des choses sans pour autant savoir exactement quoi. Comment faire quand on n'a pas le mode d'emploi ? Cela va de soi pour certains parents dont la culture est proche de celle de l'école, mais pour d'autres, cela ne va pas de soi. Susciter la curiosité, les ouvrir au monde, les rendre autonomes relèvent des pédagogies dites « actives » même si ces attitudes font partie du « sens commun » pour une grande partie des parents. Tous les parents n'ont pas eu accès à ce type de savoir pédagogique.

« Je pensais que l'école ici c'était comme en Turquie. A b c d comme ça. On écrivait beaucoup, un jour A, un jour B… Ici, je ne sais pas comment. Moi je veux lire et écrire comme les enfants. Mais ici ce n'est pas comme ça. »

« Ici les enfants n'écrivent pas beaucoup les lettres ABC. Ils écrivent BONJOUR. »

2.4. Le bulletin avec des couleurs, je ne comprends pas !

Les points et le bulletin sont des repères familiers pour les familles rencontrées. « Les couleurs, je ne comprends pas ». Sachant que ceux qui ont été un peu à l'école ont connu une scolarité de type traditionnel, hiérarchisant les élèves du plus fort au plus faible (selon les normes de l'école), il semble difficile pour eux de comprendre un système se servant de couleurs pour évaluer les compétences des élèves.

« Dans l'école de mon fils, des points, il n'y en a pas sur le bulletin, c'est des couleurs. Je ne comprends pas ».

« L'institutrice de mon fils a fait quelque chose de nouveau. Je suis contente. Maintenant il y a un cahier que je signe où je vois ce qui est bien ou pas bien en math ou en français. Maintenant tout le monde a ça dans la classe, c'est bien. Avant c'était bleu dans le bulletin. J'étais pas contente. Je préfère les points. »

2.5. Les poux ! La propreté, l'hygiène

Particulièrement à l'école maternelle, il est important pour les parents que le personnel éducatif « s'occupe bien des enfants ». Tout comme une mère doit « tenir sa maison », les enseignants doivent « tenir leur école ». L'école doit être propre et les enfants ne doivent pas revenir « tout crottés » !

« En maternelle surtout, les toilettes sont très sales. Les enfants sont petits et il faut les accompagner. Je me demande s'ils se lavent les mains après les toilettes ou après la cantine. »

« Ce serait bien si la cour de récréation était mieux entretenue parce qu'il y a des endroits où c'est dangereux surtout pour les petits. »

Dans le même ordre d'idée, « les poux » est un réel sujet de préoccupation pour les parents.

« Je me demande pourquoi les parents ne gardent pas leurs enfants qui ont des poux à la maison. Il y a du savon, il y a du shampooing, qu'ils lavent les vêtements à la machine, pas à la main. C'est pas difficile. Pourquoi c'est comme ça ici ? Moi j'ai grandi en Turquie, je n'ai jamais vu ça. »

« La fille de mon amie a eu des poux, j'ai eu très peur que mon fils en attrape alors chaque soir je lui ai donné une douche avec du shampooing anti-poux pour qu'il ne les attrape pas.

2.6. Etre gentil avec mon enfant

La gentillesse, la chaleur, l'affection pour son enfant sont des valeurs très importantes pour les parents, surtout en maternelles. Comme une mère s'intéresse à son enfant, le cajole, lui demande comment il va et lui prodigue de l'affection, l'enseignant doit être chaleureux, accueillant et affectueux. La distance et la froideur sont souvent mal vécues par les familles.

« Normalement les professeurs de maternelles sont tous gentils car ils aiment les enfants. »

2.7. Qu'il n'arrive rien à mon enfant !

Pour les parents rencontrés, le rôle de l'école est aussi de « surveiller » les enfants. Qu'ils ne leur arrivent rien ! Surtout à l'école maternelle,

« Toute la classe était partie au parc. Mon fils est tombé dans l'eau. Il est resté mouillé complètement, ses sous-vêtements aussi. Quand je suis venue chercher mon fils, j'ai voulu demander pourquoi l'institutrice ne m'avait pas appelée directement mais comme je ne parlais pas bien français, je n'ai rien dit. Cette année, je commence à parler, mais l'année passée non. Normalement le professeur doit expliquer pourquoi c'est arrivé. Après cette journée, mon fils est tombé malade. Je ne comprends pas pourquoi ils sont restés au parc alors que mon fils était tout mouillé. Et je dirais la même chose s'il s'agissait d'un autre enfant. J'étais triste de voir mon fils trempé. »

« Ils ne s'intéressent qu'à l'état de leurs enfants, à la propreté, s'ils se sont blessés ! » disent les enseignants qui valorisent, pour leur part, le fait de laisser les enfants se débrouiller seuls de temps en temps et découvrir le monde de manière autonome. Pour les parents, il ne va pas toujours de soi que cette manière de faire soit légitime. Pourquoi ? La propreté, la protection, l'état physique de leurs enfants, sont des choses qu'ils connaissent bien et dont ils peuvent parler facilement avec l'enseignant. Par contre, parler de pédagogie, d'autonomie ou de travail scolaire implique des connaissances et quelques pré-requis. Comment parler de pédagogie lorsque, soi-même, on connaît peu l'école ? Ce n'est pas que les parents ne s'intéressent pas au travail scolaire, c'est qu'ils ont moins de prise sur celui-ci.

2.8. L'école, c'est aussi la discipline !

La discipline fait partie des choses à apprendre dans une école. Un bon enseignant est un enseignant qui sait tenir sa classe. Un mauvais enseignant est un enseignant qui « laisse faire », qui laisse les enfants jouer, chahuter et qui les laisse libres de leurs mouvements et de leurs actes. Ici encore, il y a un hiatus entre cette conception pédagogique « traditionnelle » et les conceptions pédagogiques dominantes qui valorisent les moments où les enfants s'épanouissent librement.

Pour certains parents, cette exigence de discipline à l'école peut se comprendre si nous ouvrons la « lucarne » de leur passé scolaire. Nombre d'entre eux ont reçu une scolarité « traditionnelle » dans leur pays d'origine. Les parents rencontrés qui ont connu l'école racontent que, dans leurs pays, le professeur rentrait et tous les enfants se mettaient debout. Le professeur est appelé « le maître » et les élèves le respectent. « Ici, les élèves ne respectent pas toujours le professeur et parfois ils le tutoient ! » Il n'est donc pas étonnant qu'ils ne s'y retrouvent pas toujours lorsqu'ils sont plongés dans d'autres modèles de fonctionnement ou d'autres modèles pédagogiques.

« Moi quand j'étais petite, à l'école, le professeur rentrait et tous les enfants restaient debout et quand il disait « asseyez-vous » alors les enfants s'asseyaient. Mais ici, non, les enfants ne respectent pas le professeur ils lui parlent comme si c'était un ami. »

« En Turquie, tout le monde est habillé de la même façon. Les écoles sont mixtes mais là-bas il n'y a pas de maquillage. Les cheveux ne peuvent pas pendre ou bien ils sont attachés ou bien ils sont coupés. Les ongles sont sans verni et courts. Ils sont contrôlés. On est obligé d'avoir un mouchoir en poche. Il y a beaucoup de choses. Mais ici les enfants ne sont pas bien contrôlés. »

« Je pense que l'uniforme ne fait pas de différence pour la discipline. C'est la personne qui fait la différence. Si on respecte le prof avec l'uniforme ou pas ça ne change rien de ce qui est à l'intérieur. Je me souviens de mon prof de primaires, elle était plus âgée, avec un uniforme et tout, elle était d'une autre génération, elle était très différente de nous et c'est pour ça qu'elle voulait l'uniforme. Elle était sévère. Très stricte. Après non, mais moi ça n'a rien changé. Ce n'est pas l'uniforme qui fait la différence, c'est la famille. C'est l'éducation et la personne qui fait qu'elle a du respect ou non. »

« Pour moi, il faut qu'elle (l'école) donne une discipline »

« Pour moi c'est bien l'uniforme. Tout le monde est habillé pareil, c'est propre, ça discipline. Les cheveux sont attachés et les ongles coupés. »

Pour parler de l'école, les parents mobilisent des repères interprétatifs différents des repères interprétatifs du personnel enseignant. Les parents utilisent le registre domestique pour parler de l'école. Autrement dit, ils parlent de l'école comme ils parlent à la maison.

Les enseignants, quant à eux, utilisent leur savoir pédagogique pour parler de l'école ou de l'éducation des enfants. Pour ces derniers, la culture et les attentes scolaires vont de soi alors que pour les familles, toutes sont loin de maîtriser les codes de « bonne conduite scolaire » et les attitudes attendues par l'école, celles qui mènent à la réussite scolaire. En outre, elles sont porteuses de leur propre bagage culturel qui est parfois loin d'être valorisé et « gagnant » à l'école.

La relation entre les familles défavorisées et les acteurs scolaires est en fait une relation entre des personnes qui occupent des positions différentes et inégales.

3. Toutes les cultures familiales ne sont pas égales face à l'Ecole

L'école, comme tout autre champ de la société (la justice, le monde économique, etc.) possède sa propre culture, c'est-à-dire une série de représentations, d'inclinations à

penser et à agir voir même à percevoir la réalité. Elle véhicule avec elle, souvent sans en être consciente, toute une série de normes et de valeurs plus ou moins implicites, des « ça va de soi » : ça va de soi de payer les frais scolaires, d'arriver à l'heure, de participer aux activités organisées par l'école… Ces normes, souvent celles propres aux classes moyennes, sont dominantes par rapport aux normes portées par d'autres cultures telles que la culture populaire.

Dans le champ scolaire, toutes les cultures familiales sont donc loin d'être sur le même pied d'égalité par rapport aux pré-requis attendus par l'Ecole. Dans les milieux « plus aisés » ou issus des classes moyennes, les parents sont plus proches de la culture scolaire et savent déjà comment « fonctionne » l'Ecole et quelles attitudes adopter. De leur côté, les familles « défavorisées » véhiculant une culture très différente de celle de l'école (et peu valorisée par celle-ci), sont plus démunies que les autres face à ces pré-requis attendus par l'école, d'autant que ces pré-requis ne sont pas dits explicitement. Elles sont donc « défavorisées » par rapport à la culture scolaire.

Entre deux cultures qui se ressemblent, il n'y a pas besoin de mots pour se comprendre. Alors qu'entre des cultures différentes, le dialogue est indispensable. Or, ce dialogue fait défaut et notamment parce que les acteurs scolaires considèrent que leurs attentes sont « normales » et « évidentes ». Il ne va donc pas de soi, pour ces derniers, qu'il est nécessaire d'expliciter leurs attentes aux parents et de rendre visibles les normes propres au système scolaire. En effet, le personnel éducatif présuppose que tous les parents connaissent ces normes. Si les parents ne se conforment pas aux attentes de l'école, ils sont alors considérés comme « déviants » par rapport au rôle social de « bon parent ».

Quelles sont les règles organisationnelles des écoles ? Comment fonctionne le système éducatif en Communauté française de Belgique (les réseaux, les filières, l'enseignement spécial, le « marché » scolaire etc.) ? Comment choisir une école ? Qu'apprend-on à l'école ? Quelle pédagogie ? C'est quoi la pédagogie ? Quelles sont les attentes des enseignants ? En effet, l'entrée dans le champ scolaire nécessite un « décodage » supposant la maîtrise et la connaissance des normes, règles de fonctionnement et valeurs traversant l'école et le système éducatif. Ce décodage sera d'autant moins aisé que les normes et valeurs ne sont pas dites explicitement par les acteurs scolaires.
Plus particulièrement, les personnes analphabètes auront plus de difficultés à maîtriser la culture scolaire puisqu'elles n'ont pas ou peu été à l'école. En effet, les parents rencontrés connaissent peu le parcours scolaire de leurs enfants. Ils connaissent le nom de l'école maternelle et primaire, mais au fur et à mesure que la

scolarité de leur enfant avance, les parents « décrochent ». Un grand nombre d'entre eux ne savent pas le nom de l'école secondaire de leurs enfants. Ils ne connaissent pas non plus la filière (général, technique ou professionnel) ou le type d'orientation (mathématiques, sciences, gestion ou électricités...). Souvent, ils savent si leurs enfants ont doublé, mais ne savent pas quand ni pourquoi. Ce n'est pas que les parents ne s'intéressent pas à la scolarité des enfants, au contraire, mais comme nous l'avons dit par ailleurs, ils ne se considèrent pas toujours légitimes et compétents pour avoir un avis ou en discuter avec les enseignants. La méconnaissance du fonctionnement scolaire se retrouve aussi au niveau pédagogique. Comme nous l'avons vu plus haut, les familles ont une conception de l'apprentissage à l'école qui leur est propre. Certaines savent qu'on y apprend des choses sans pour autant savoir exactement quoi. Pour ces familles, le jeu n'a pas de vertus pédagogiques : jouer, c'est jouer.

Les familles défavorisées sont en effet moins au fait du fonctionnement du système scolaire et possèdent moins d'informations que les familles plus aisées. Les informations dont elles disposent ne sont presque jamais des informations officielles (brochures, projets d'établissement) et très rarement des informations provenant d'autres milieux sociaux. Les informations qu'elles possèdent proviennent rarement directement de l'école mais plutôt de leurs enfants ou d'une personne proche (un autre enfant, une nièce, une sœur...) faisant partie du même milieu social. « Les personnes ont en général tendance à fréquenter des personnes qui partagent avec elles les mêmes conditions sociales et qui disposent du même type de ressources culturelles. Ce processus est d'autant plus fort que l'on se situe aux extrémités de l'échelle sociale. Cela renvoie à un processus de renforcement social et culturel puisqu'on n'est jamais ou rarement en contact avec des personnes qui disposent de ressources sociales et culturelles différentes des siennes[17]»

Pour sortir de l'impasse, il est donc essentiel que l'école mette la priorité sur l'information des parents. Les acteurs scolaires doivent pouvoir prendre conscience qu'ils véhiculent une culture qui n'est pas partagée par tous. Les parents quant à eux, doivent pouvoir connaître un peu mieux cette culture pour pouvoir dialoguer avec le personnel éducatif, suivre la scolarité de leurs enfants, mais aussi, donner leur avis et pourquoi pas, critiquer le fonctionnement et la culture scolaire.

Pour ce faire, il est nécessaire de donner des ressources tant aux enseignants qu'aux parents et multiplier les dispositifs de rencontres et d'information des parents au sein de l'école.

---

[17] *Mangez, E., Joseph, M., Delvaux, B., op. cit., p. 61.*

\ CHAPITRE 4

LES PISTES D'ACTION

Pour améliorer les relations entre les familles et le personnel éducatif et ainsi espérer améliorer la scolarité des enfants des apprenants et plus largement, des enfants issus de milieux défavorisés - ou de milieux différents de la culture scolaire, il nous semble opportun de réaliser un travail à trois niveaux :

- donner des ressources aux enseignants
- donner des ressources aux parents
- faciliter le dialogue en mettant en place des dispositifs de rencontre au sein des écoles

1. Donner des ressources aux enseignants

A l'heure actuelle, les enseignants sont peu outillés pour gérer la relation familles-écoles et comprendre les familles de milieux défavorisés. Les formations organisées actuellement portent peu sur ce sujet.

Les enseignants sont davantage préparés à gérer les enfants qu'à gérer les relations avec des parents issus de milieux défavorisés. Or, il est clair qu'être capable de gérer ces relations constitue une compétence importante pour la lutte contre les inégalités scolaires et sociales. Plus généralement, nous pensons qu'il est indispensable que les enseignants puissent faire un travail sur leurs représentations et sur l'altérité.

Dans le cadre de ce projet, nous avons pu constater combien les acteurs scolaires connaissaient peu ou mal les familles populaires et plus particulièrement, le public suivant des cours d'alphabétisation. L'idée selon laquelle les parents ne s'intéressent pas à la scolarité de leurs enfants par exemple va à l'encontre de la réalité vécue par les familles. Au contraire, ils s'intéressent bel et bien à l'école, mais ne se sentent pas toujours légitimes pour parler de l'école à l'école. Pour essayer d'enrayer ce phénomène, il nous a paru indispensable de réaliser un travail sur les représentations avec les enseignants.

Grâce à la sensibilisation réalisée par la Locale Nord-Est de Lire et Ecrire Bruxelles sur base de notre travail d'analyse, certaines écoles du Partenariat D+ de Schaerbeek et Saint-Josse étaient demandeuses d'une animation pour leurs équipes éducatives. L'idée était de questionner leurs propres représentations et de les confronter aux représentations des parents et plus particulièrement des parents peu scolarisés ou analphabètes. Qui sont-ils ? Pourquoi suivent-ils des cours d'alphabétisation ? Quelles représentations ont-ils de l'école ? En quoi ces représentations sont différentes des représentations des enseignants ? Quelle pédagogie utilisons-nous à Lire et Ecrire ? En quoi est-elle différente – similaire – avec la pédagogie utilisée pour les enfants ?

Ce type de formation consiste à aider les enseignants à se questionner sur leur propres cultures et s'ouvrir à d'autres cultures. Cette démarche implique une réflexion sur ses propres représentations socio-culturelles, idéologiques et pédagogiques et permet un travail sur l'altérité. C'est seulement par ce double mouvement que les différences peuvent être perçues positivement et non pas en termes de manques ou d'erreurs.

Des formations à l'interculturel pourraient donc être particulièrement utiles dans la formation initiale et continuée des enseignants. Celles-ci permettraient aux enseignants de se « décentrer », de réaliser un travail sur eux-mêmes, sur leurs propres représentations et valeurs.

Revoir la formation initiale et continuée dans ce sens est d'autant plus important que les enseignants occupent, dans leur relation avec les parents, la position des dominants. Il y a donc une responsabilité éthique à faire changer le dominant plutôt que le dominé dans ce type de rapports sociaux.

2. Donner des ressources aux parents

Comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, toutes les familles ne sont pas égales face à la culture scolaire. Bon nombre d'entre elles connaissent peu ou mal les règles, les normes et les attentes scolaires. Or, pour pouvoir être « gagnant », espérer voir réussir ses enfants, mais aussi pour pouvoir agir et critiquer, il faut pouvoir maîtriser la culture scolaire.

> **Pour pouvoir maîtriser la culture scolaire et suivre le parcours de leurs enfants, les familles ont besoin d'informations et de repères. Les informations sont celles directement liées à la compréhension du monde scolaire (l'organisation de l'école, mais aussi le journal de classe ou les filières d'enseignement par exemple). Dans le cas des repères scolaires, il pourrait par exemple s'agir d'amener les parents à comprendre que certaines pratiques comme le jeu en maternelles, par exemple, peuvent avoir des vertus pédagogiques. Il peut aussi s'agir de travailler la question du choix de l'école avec**

les parents. On pourrait ainsi sensibiliser les parents quant à l'importance de ce choix, et les informer davantage sur les caractéristiques des écoles de leur région.

Les cours d'alphabétisation donnés dans les trois écoles du Partenariat D+ de Schaerbeek et Saint-Josse en collaboration avec la Locale Nord-Est de Lire et Ecrire Bruxelles vont dans ce sens. En effet, ces cours ont les objectifs suivants :

- la lutte contre la marginalisation et l'exclusion sociale par une meilleure insertion des parents ;
- la lutte contre l'échec scolaire, plus efficace grâce à une implication plus grande des parents dans l'institution scolaire de leur enfant.

Avec les médiatrices du Partenariat D+, les formatrices de Lire et écrire Bruxelles ont organisé des animations autour de certains thèmes en lien avec l'école comme : comprendre un journal de classe, lire un bulletin scolaire, savoir communiquer avec l'école, comment se tenir au courant de ce qui se passe dans celle-ci, etc. Les thèmes ont été choisis afin d'intéresser les parents à la vie scolaire de leurs enfants et de faciliter ainsi le lien « école-famille ».

Le but premier des cours de français est d'autonomiser au maximum les parents de sorte qu'ils prennent leur place dans les décisions concernant leurs enfants. Leur donner la possibilité d'accéder à la langue de l'enseignement, c'est aussi leur donner la possibilité de mieux comprendre l'institution scolaire pour leur permettre d'entrer en contact avec les acteurs scolaire et de renforcer leur implication dans la scolarité de leur enfant.

Il est important pour les parents que les cours se donnent dans le cadre de l'école. En effet, beaucoup de mamans apprécient le fait de venir au cours juste après avoir déposé leur enfant. Bon nombre de parents (et surtout de mamans qui souvent sont en charge de l'éducation des petits enfants) n'auraient pas accès à des cours de langue s'ils devaient aller les suivre ailleurs. Cela peut s'expliquer par des problèmes liés à la mobilité, ou à des pressions familiales : encore aujourd'hui, certaines mamans qui vivent dans leur belle-famille ne sont pas « autorisées » à sortir de chez elles sauf s'il s'agit de l'école de leurs enfants. C'est également sécurisant pour les parents de venir suivre des cours dans l'école de leurs enfants. Les répercussions positives sont importantes : un autre regard est porté par les écoles sur ces parents qui font des efforts et les enfants voient qu'apprendre en général, et la langue de l'école en particulier, est important pour leurs parents. Ce qui influencera leur rapport au français et les motivera dans l'apprentissage de cette langue « étrangère » à la famille. Il y a donc à la fois un critère pratique et « sécurisant » pour les parents, des effets sur la motivation des enfants et une amélioration de l'image des parents. Ce public ne serait pas atteint sans cette opportunité de suivre un cours dans l'école de leur(s) enfant(s).

Plus ambitieuse est l'action consistant à aider les parents à identifier le rapport de force dans lequel ils se trouvent notamment vis-à-vis de l'école, de manière à ce qu'il leur soit davantage possible d'agir sur ce rapport de forces inégal. Dans ce cas, l'objectif serait d'aider les parents à défendre leur propre culture dans leurs relations avec l'école. Pour ce faire, il s'agirait :

- d'amener les parents à pouvoir identifier les différences entre les repères des uns et les repères des autres ;
- de leur faire prendre conscience du différentiel de pouvoir et de légitimité entre leur culture et la culture scolaire ;
- des les former à quelques techniques relationnelles leur donnant l'occasion de développer des stratégies de communication, de contestation ou de revendication plus efficaces que celles qu'ils utilisent habituellement.

De manière générale, travailler avec les apprenants la relation à l'école est donc un formidable atout, à la fois pour les parents qui suivent ces cours, mais aussi pour la relation familles-écoles. Lorsque l'on connaît mieux un « système », on s'en sort mieux, on sait quelle attitude adopter et dans quelles circonstances. Cette démarche permet à la fois de donner les outils pour agir, mais aussi pour critiquer l'école et dire son avis. Sachant cela, il ne fait aucun doute que ce genre d'initiative peut avoir un impact positif sur la scolarité des enfants.

3. Faciliter le dialogue Exemples d'initiatives organisées par les écoles

Dans la recherche « Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation », nous avons pu constaté que la manière dont l'école est organisée a un impact sur les relations familles-écoles. Les écoles sont fort différentes à cet égard. Certaines laissent peu de place aux parents et d'autres mettent en place des dispositifs pour améliorer la communication entre acteurs scolaires et parents.

Cette troisième piste consiste donc à mettre en place des dispositifs internes à l'école visant à instaurer davantage de communication, d'ouverture et de confiance entre les acteurs. Créer un espace dédié aux parents sous forme de local auto-géré par exemple est une manière de favoriser la confiance entre familles et écoles, confiance nécessaire pour la communication et la familiarisation des familles au monde scolaire.

Quels sont les dispositifs que l'école peut mettre en place en son sein pour améliorer la communication et le dialogue ? Quelques exemples :

1] *Certaines écoles mettent en œuvre une culture à la fois pro-active et d'ouverture vis-à-vis des familles. Les acteurs scolaires prennent le temps pour rencontrer les parents, même si parfois, cela empiète sur le temps d'apprentissage. Les enseignants profitent de la présence des parents à la sortie des classes pour échanger avec eux et les informer sur les activités réalisées. Ce genre de démarche permet d'installer une certaine confiance entre les familles et le personnel scolaire, confiance nécessaire pour la communication et la familiarisation des familles au monde scolaire.*

2] *D'autres écoles laissent une plus grande place aux parents en créant un espace destiné aux parents dans l'école, sous forme par exemple d'un local autogéré ou de « l'heure des mamans » comme dans certaines écoles du Partenariat D+ de Schaerbeek et Saint-Josse. Ce genre de dispositif a d'ailleurs été expérimenté avec succès dans ces écoles. Dans ce type d'action, le risque d'envahissement de l'école par les parents peut être maîtrisé dans la mesure où leur fournir un espace ou un espace-temps spécifique permet aussi de leur en interdire d'autres tel que la classe par exemple. A la différence de la démarche pro-active, ce genre de dispositif ne nécessite pas un travail supplémentaire pour les enseignants. L'ouverture implique plutôt une organisation spatio-temporelle. Il s'agit ici de faire en sorte que les parents aient une place dans l'école et qu'ils s'y sentent bien.*

3] *La médiation peut aussi être un outil intéressant. L'objectif de ce type de piste est d'instaurer plus de communication et de confiance entre les acteurs. Les médiateurs sont mobilisés dans la facilitation de la relation. Les médiateurs peuvent travailler sur cette distance culturelle et jouer un rôle d'animateur auprès des différents acteurs. La prise de conscience de cette distance et l'apprentissage des codes culturels de l'autre peuvent en effet désenclencher le cercle vicieux des stéréotypes et faciliter la communication entre les différents acteurs*

4] *Le moment de l'inscription est aussi un très bon moment pour nouer le contact avec les familles. Certaines écoles mettent d'ailleurs l'accent sur l'inscription pour en faire un moment chaleureux, accueillant et informatif. L'objectif est de familiariser les parents à l'école, de faire de celle-ci un lieu de vie plus qu'un lieu strictement « scolaire ». Faire visiter les lieux, offrir une tasse de café, montrer les travaux effectués par les enfants, rencontrer les différents membres du personnel… sont des facteurs permettant aux parents de ne pas se sentir étrangers à la vie de l'école.*

5] *Une autre optique pourrait être envisagée, rarement utilisée par les écoles : celle d'une discrimination positive « relationnelle » à l'égard des familles issues de milieux défavorisés. Si l'école se met pour objectif d'enrayer l'échec scolaire des enfants issus de milieux populaires, favoriser plus particulièrement les relations avec les familles défavorisées pourrait être une solution intéressante. Cela reviendrait à privilégier ces familles par rapport aux familles favorisées lors des rencontres - les familles favorisées ayant moins besoin d'informations que les autres -. Les rencontres et le dialogue prennent du temps. Ce temps pourrait donc être pris en partie sur celui porté à*

l'égard des familles favorisées. On pourrait par exemple concevoir une discrimination positive ponctuelle, au moment de l'inscription par exemple ou lors de fêtes ou activités organisées par l'école. On pourrait aussi envisager de privilégier les familles défavorisées lors des rencontres du matin et du soir après l'école. Ceci dit, il faut bien entendu être attentif au risque de stigmatisation souvent présent lorsque l'on opère des discriminations positives.

6] *Informer les parents sur le fonctionnement de l'école et les pédagogies utilisées. Certaines écoles organisent des séances d'information destinée aux parents. Tout dépend comment elles sont organisées. Le but étant d'être le plus pédagogique possible, ce qui n'est pas toujours évident. Certaines écoles du Partenariat D+ de Schaerbeek et Saint-Josse organisent des moments « classes ouvertes » où les enseignants expliquent ce qu'ils font avec les élèves. Mieux encore, certains enseignants proposent aux parents quelques heures « dans la peau des élèves ». Ce genre d'initiative a souvent beaucoup de succès auprès des parents.*

Tous ces dispositifs ont l'intérêt principal de mettre la priorité sur une culture « orale », plus aisément accessible pour les parents en difficultés avec l'écrit. Pour communiquer avec les parents, c'est l'écrit qui est le plus souvent utilisé par les acteurs scolaires. Les courriers, le journal de classe, les devoirs à faire à la maison sont essentiels mais ne sont pas suffisants. Privilégier le contact au quotidien, les séances d'informations ou ouvrir les classes aux parents peuvent être des moyens très efficaces pour améliorer le dialogue entre l'école et les familles en difficultés avec l'écrit.



Conclusion

POUR UN PLAN DE LUTTE CONTRE LES INÉGALITÉS SOCIALES

Travailler la relation entre les familles défavorisées et l'école c'est aussi tenter de lutter contre l'échec scolaire des enfants issus de milieux défavorisés. Les enquêtes européennes montrent que la Communauté française de Belgique fait partie des régions les plus inégalitaires : les élèves issus de milieux défavorisés réussissent moins bien en lecture, ont un retard scolaire plus important et se voient trop souvent « relégués » dans les filières qualifiantes.

L'une des raisons principales de cet « échec de l'école » est liée à la relation difficile et antagoniste entre une culture scolaire « dominante » et des familles porteuses d'une culture différente et dévalorisée par l'école. Ces familles parlent de l'école selon un registre « domestico-pratique » définissant les attitudes et comportements valorisés « à la maison », au foyer tels que la propreté, la discipline, l'affection... Comme à la maison, « l'école doit être propre », « elle doit bien s'occuper des enfants », « faire respecter l'ordre dans la classe »... « Les enfants doivent apprendre à lire, compter » et jouer n'est pas conçu comme une méthode d'apprentissage : jouer, c'est jouer !

De leur côté, les enseignants véhiculent une culture scolaire définissant les caractéristiques attendues du « bon parent ». « Il doit être présent », « payer les frais scolaires », « suivre la scolarité de son enfant », « participer aux activités de l'école » etc. Toutes ses attentes vont de soi pour les enseignants et pour une partie des familles. Mais pour d'autres, ce n'est pas le cas. Certaines familles – et surtout celles qui sont peu allées à l'école – ne partagent pas cette culture scolaire. Les familles ne sont donc pas toutes égales face aux exigences de l'école, surtout que ces exigences ne sont pas toujours explicitées aux parents.

Pour améliorer les relations entre ces familles et l'école, nous avons dégagé trois pistes d'actions.

1) Donner des ressources aux enseignants en travaillant avec eux leurs représentations. Cela implique d'améliorer les formations initiale et continuée en y instaurant des formations à l'interculturel.
2) Donner des ressources aux parents en travaillant avec eux leur connaissance de la culture scolaire.
3) Faciliter le dialogue au sein des écoles par la mise en place de dispositifs de rencontres et d'information.

Ceci dit, travailler sur la relation familles-écoles ne suffit pas pour enrayer l'échec scolaire des enfants issus de milieux défavorisés. Le pouvoir politique doit aussi mettre en œuvre un Plan ambitieux de lutte contre les inégalités sociales et scolaires et atteindre les objectifs suivants :

1) Favoriser la mixité sociale, ce qui nécessite :

- d'instaurer une « responsabilité collective » des établissements scolaires, c'est-à-dire de passer d'un système régi essentiellement par les lois du marché à un système où des établissements, tous réseaux confondus, sont amenés à développer des actions concertées en référence à des objectifs tels que la réduction des inégalités et des ségrégations.
- d'accentuer la politique des discriminations positives.
- d'organiser un vrai tronc commun jusque 14 ans d'abord, jusque 16 ans ensuite, les orientations précoces étant devenues dans les faits un instrument de sélection et de relégation qui va à l'encontre de l'acquisition par tous des compétences de base.
- d'imposer la gratuité effective de l'enseignement dans tous les établissements.

2) Améliorer l'accueil des primo-arrivants :

- en adaptant la formation initiale et continuée des enseignants.
- en repensant l'organisation des classes passerelles pour permettre à tous les enfants migrants, quels que soient leur nationalité, leur statut ou leur date d'arrivée sur le territoire, d'y avoir accès le temps nécessaire pour qu'ils puissent intégrer une classe 'ordinaire' dans des conditions optimales.
- en permettant l'ouverture de nouvelles classes-passerelles en fonction des besoins.

3) Améliorer la formation initiale des enseignants.
Passer de l'enseignement supérieur de type court au type long, ce qui aura entre autres comme effet la valorisation du métier d'enseignant.

4) Améliorer la formation continuée et y intégrer des formations à l'interculturel.

5) Organiser un encadrement pédagogique des jeunes enseignants.

6) Soutenir le travail des enseignants en équipe pédagogique.

7) Se donner les moyens pédagogiques pour que tous les élèves puissent acquérir les mêmes compétences et les mêmes savoirs, en visant le nivellement par le haut des exigences pour une école de l'excellence pour tous.

8) Se donner les moyens de vérifier que tous les élèves ont effectivement atteint cet objectif.

\ BIBLIOGRAPHIE

Besse, J.-M. (1995).
L'écrit, l'école et l'illettrisme. Magnard.

Bourdieu, P. (1982).
Leçon sur la leçon. Paris. Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (1986). « Habitus, code et codification. »
Actes de recherche en sciences sociales. n°64.

Bourdieu, P., Passeron, J-C. (1970).
La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris. Editions de Minuit.

Charlot, D. Bautier, E., Rochex, J-Y. (1992).
Ecole et savoir dans les banlieues… Et ailleurs, Ed. Armand Colin.

Delruelle, E. Torfs, R. (2005).
Rapport final de la Commission du Dialogue interculturel.

Dubet, F. (1997).
Ecole, familles. Le malentendu. Ed. Textuel.

Hirtt, N. (2005). *Ce que montre PISA 2003. Les inégalités sociales dans l'enseignement en Belgique*.
APED. A consulter à la page web : http://www.ecoledemocratique.org/article.php3?id_article=261

Lafontaine, D. (2003). « Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en lecture, en mathématiques et en sciences. Résultats de l'enquête Pisa 2000. »
Cahiers du service de Pédagogie expérimentale, n° 13-14.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*.
Lyon. Presses universitaires.

Liénard, G., Servais, E. (1976).
Capital culturel et inégalités sociales. Morales de classes et destinées sociales. Bruxelles. Vie ouvrière.

Lire et Ecrire (2006). *Enquête 2006 / 2005-06 sur l'alphabétisation des adultes en Communauté française de Belgique. Analyse synthétique des principaux résultats statistiques*.
Consultable sur le site : http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/content/view/102/137/

Mangez, E. (2002). « Régulation et complexité des rapports familles-écoles. »
Les Cahiers du Girsef, n°13.

Mangez, E., Joseph, M., Delvaux, B. (2002). *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation*. Louvain-la-Neuve. CERISIS-UCL.

Montandon, C. , Perrenoud, Ph. (1987).
Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ? P. Lang. Berne.

Pair, C. (1998). *L'école devant la grande pauvreté. Changer de regard sur le Quart Monde*. Hachette.

Paugam, S. (2002). La disqualification sociale. PUF.

Van Campenhoudt L., Chaumont, J.-M., Franssen A. (2005).
La Méthode d'analyse en groupe. Paris. Dunod

Partenariat D+ de Schaerbeek et Saint-Josse,
rue de la Poste, 156, 1030 Bruxelles
02/2171114

Cellule Recherche et Développement de Lire et Ecrire Bruxelles,
c/o Arobaz, Chaussée de Waterloo, 412c, 1050 Bruxelles
02/5332170
info.bruxelles@lire-et-ecrire.be - www.lire-et-ecrire.be

Editeur responsable : Lire et Ecrire Bruxelles, Anne-Chantal Denis, rue de la Borne 14 – 1080 Bruxelles

Depuis quelques années, des parents d'élèves des écoles faisant partie du Partenariat D+ de Schaerbeek et Saint-Josse suivent des cours d'alphabétisation à la Locale Nord-Est de Lire et Ecrire Bruxelles. Le projet « L'école pour nous c'est… » était l'occasion de travailler la relation entre ces parents et le personnel éducatif et questionner leurs représentations.

Qui sont les parents suivant des cours d'alphabétisation ? Quelles sont les représentations des parents et des enseignants ? Quelles sont leurs attentes ? Que savent les parents suivant des cours d'alphabétisation sur l'école de leurs enfants ?

Tous les parents ne sont pas égaux devant l'école, surtout en termes de « compétences » et de « savoirs » scolaires. Dans les milieux « plus aisés » ou issus des classes moyennes, les parents sont plus proches de la culture scolaire et savent déjà comment « fonctionne » l'Ecole et quelles attitudes adopter. De leur côté, les familles « défavorisées » véhiculant une culture très différente de celle de l'école (et peu valorisée par celle-ci), sont plus démunies que les autres face à ces pré-requis attendus par l'école, d'autant que ces pré-requis ne sont pas toujours dits explicitement.

Cet ouvrage s'adresse aux acteurs scolaires ainsi qu'aux acteurs du monde associatif qui travaillent avec des parents d'élèves issus de milieux défavorisés et/ou ayant des difficultés avec le français. Il est accompagné d'un « cartable à idées » regroupant quelques initiatives et outils didactiques développés par d'autres institutions et pouvant servir pour l'animation avec des groupes de parents et d'enseignants.

Licenciée en Sociologie et en Criminologie, Magali JOSEPH travaille à la Cellule Recherche et Développement de Lire et Ecrire Bruxelles depuis 2005.

Elle a travaillé au CERISIS-UCL sur les questions d'enseignement. C'est dans ce cadre qu'elle a participé à plusieurs recherches et notamment, la recherche « Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli et distanciation ». A Lire et Ecrire Bruxelles, elle s'est intéressée tout particulièrement à la question de l'échec scolaire des personnes ayant des difficultés avec le français. C'est à partir des expériences menées dans les groupes d'alphabétisation avec le Partenariat D+ de Schaerbeek et Saint-Josse, qu'elle a poursuivi sa réflexion sur la relation entre l'Ecole et les familles issues de milieux défavorisés.